

Gruschka, Andreas

## **Ich helfe Dir, es nicht zu tun! Von der Verselbständigung der Pädagogik in der Leitfadensliteratur**

*Pädagogische Korrespondenz* (1998) 22, S. 43-64



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Ich helfe Dir, es nicht zu tun! Von der Verselbständigung der Pädagogik in der Leitfadensliteratur - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1998) 22, S. 43-64 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-85333 - DOI: 10.25656/01:8533

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-85333>

<https://doi.org/10.25656/01:8533>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## ESSAY

- 5 *Christoph Türcke*  
Das Altern der Kritik

## DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK I

- 14 *Sven Drühl*  
Sokratische Ironie

## DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK II

- 25 *Martin Heinrich*  
...ergo sum  
Descartes' »Fabel«, wie er zum richtigen Gebrauch der Vernunft kam

## GRUNDLAGENTEXTE

- 43 *Andreas Gruschka*  
Ich helfe Dir, es nicht zu tun!  
Von der Verselbständigung der Pädagogik in der Leitfadensliteratur

## DIDAKTIKUM

- 65 *Martin Heinrich*  
Fifty-Fifty  
Kommunikative Didaktik, oder:  
»Wie man sich Herrschaft und Freiheit im Unterricht teilen kann«

## BERICHT AUS DER FREMDE

- 77 *Henry Giroux*  
Wer macht den Kids den Calvin madig?  
Jugendliche Körper, Pädagogik und kommerzialisierte Freuden

## AUS DEN MEDIEN

- 86 *Karl-Heinz Dammer*  
Tagesbefehl: Nimm und lies!

Andreas Gruschka

## Ich helfe Dir, es nicht zu tun!

*Von der Verselbständigung der Pädagogik in der Leitfadensliteratur*

### I

#### DAS STAATSEXAMEN

Ist es nur Zufall oder hat es Methode? Wenn sich Studenten bei mir zum Staatsexamen anmelden müssen, weil ich ihnen als Zweitprüfer zugeordnet wurde, frage ich sie, was sie studiert haben und welches ihre Wunschthemen wären. Seit einigen Jahren erhalte ich von ca.  $\frac{3}{4}$  der Kandidaten Antworten wie die folgenden: »Ich habe mich intensiv mit handlungsorientiertem bzw. schülerorientiertem Unterricht beschäftigt und möchte dazu geprüft werden.« »Ich würde gerne Projektlernen machen, denn das kommt meinen pädagogischen Vorstellungen nahe.« Auf die Frage, was sie denn dazu gelesen hätten, werden mir immer wieder Aufsätze von Autoren aus Zeitschriften genannt. Wie sich im Gespräch zeigt, handelt es dabei nicht um die Ergebnisse von Literaturrecherchen, sondern durchgehend um singuläre, rein zufällig aufgegriffene Trouvaillen. Einen Autor aber nennen alle Studierenden: Hilbert Meyer. »Was haben Sie von ihm gelesen?« »Na halt den Meyer«, höre ich oft. Ich zeige die hellgrünen Bücher und wir erhalten Klarheit. Je nachdem, welchen Meyer ein Dozent empfohlen hat, bzw. welchen sie vom Büchertisch der Universitätsbuchhandlung gegriffen haben, besitzen die Studenten die »Unterrichtsmethoden« oder »Didaktischen Modelle«, bald werden sie auf die »Schulpädagogik«, das jüngste Werk Hilbert Meyers, zeigen.

Die Durchführung der Prüfungen gestaltet sich in vielen Fällen für beide Seiten äußerst unerfreulich. In Klausuren reproduzieren die Studenten schlicht, was sie vom Meyer behalten, zuweilen auswendig gelernt haben (was vielleicht auf ihren Spickzetteln steht): Sie zitieren pädagogische Postulate, die mit der Schülerorientierung verbunden sind, sie wiederholen die Hoffnungen, was mit dem Handeln im Unterricht an Motivation und Lernerfolg entstehen soll, sie liefern Beschreibungen, wie Schüler in Projektberichten handeln, geben die Definitionen oder Thesen wieder, die Meyer massenhaft liefert. Das alles schreiben sie blank undiskutiert, oft einfach nebeneinander gestellt auf. Ein Ausdruck wissenschaftlicher Attitüden (wie methodische Kontrolle, analytische Neugier, Reaktion auf Kritik), etwas also, was man in Examensklausuren erwarten darf, läßt sich in diesen Arbeiten selten finden. Auch gibt es keine Fragestellung, unter der Schülerorientierung in den Arbeiten diskutiert würde, entsprechend keine Problematisierung von ungedeckten Postulaten (»Schüler, die im Unterricht handeln können, sind viel motivierter als Schüler, die nicht handeln können!«), keine Kritik an der Beliebigkeit von Beschreibungen oder an Definitionen, die alles und damit nichts mehr bestimmen (»Handlungsorientierter Unterricht ist ein solcher, in dem nicht nur mit dem Kopf gelernt wird, sondern mit Kopf, Herz

und Hand gelernt wird.«). Die Studenten scheinen zu denken: Was eine Handlung ist, was Handlungsorientierung pädagogisch bedeutet, muß nicht mehr in der eigenen Arbeit begrifflich bestimmt werden, weil das bereits durch Meyer erledigt wurde.

In mündlichen Prüfungen sind Studenten oft überfordert, sobald man ihre Sätze aus der Klausur oder solche aus dem Original problematisiert: »Auch mir gefällt die Einheit von Kopf, Herz und Hand. Was bitteschön, muß man sich aber unter der Beteiligung des Herzens im Englisch- oder Mathematikunterricht vorstellen?« »In welchem Sinne kann man davon sprechen, daß ein Lehrer, der etwas an der Tafel zeigt und dem Schüler dabei zuschauen, nicht handelt?« Die irritierte Reaktion auf solche Fragen besteht oft in der Wiederholung des schon Gesagten bzw. Geschriebenen: Im normalen Englischunterricht ginge es eben viel zu verkopft zu, das Handeln des Lehrers an der Tafel sei eben viel zu eingeschränkt. Genau so hätten sie es bei Meyer gelesen. Den Kandidaten scheint die Formel von der Einheit von Kopf, Herz und Hand selbsterklärend zu sein: Ob der Prüfer etwas dagegen habe, daß der »ganze Mensch« beim Lernen beteiligt werde? Am Ende, bei der Beratung über das Ergebnis der Prüfung, können viele Studenten nicht verstehen, warum die Kommission ihre Leistung nicht mit einer sehr guten Note bewerten wollte, wo doch andere Kommissionen entsprechend positiv auf Kommilitonen reagiert hätten. Augenscheinlich sei in dieser Kommission Meyer »unbeliebt«! Jedenfalls stünden Prof. X und Prof\*in Z voll hinter Meyers Didaktik. Bei ihnen hätte das Thema besser »funktioniert«. Im übrigen hätten sie nur präsentieren können, worin sie eingeführt worden seien. Sie sähen sich in Übereinstimmung mit ihrem Meyer. Hätten sie das falsche Buch gelesen?

Liegt es an der Kommission, am Buch oder an den Studenten? Vordergründig liegt es an der Kommission, hätten nämlich die Kandidaten ihren Wunschprüfer bekommen, sie hätten die erwartete 1,3 sicherlich erreicht. Aber es liegt auch an den Studenten. Sie verwechseln augenscheinlich eine pädagogisch-praktische Anmutung, die sie der Lektüre ihres Meyer verdanken mögen, mit einer wissenschaftlichen Bearbeitung des von ihnen gewählten Themas. Aber an diesem Mißverständnis ist auch Meyer nicht unschuldig, wie noch zu zeigen sein wird.

Daß sie nach der Lektüre der Meyerschen Einführung hätten weiterlesen müssen, ist diesen enttäuschten Prüflingen augenscheinlich weder während ihres Studiums noch im Rahmen ihrer Prüfungsvorbereitungen aufgefallen. Allein Einzelne teilen mir mit, daß sie einen Einstieg in die Sache mit Hilfe der Leitfäden gefunden hätten. Danach sei ihnen das eigentliche Studium ungleich leichter gefallen.

K., eine von ihnen argumentierte etwa so: »Wenn ich vor einem unübersehbaren Gebirge von Theorien, Modellen, Begriffen, Traditionslinien stehe, wie soll ich da wissen, was Sache ist und einen Zugang zu ihr finden. Ich lese gerne solche Texte wie Meyers Einführungen. Sie geben mir in leicht verständlicher, das heißt in nicht allzu voraussetzungsreicher Form, einen ersten Einblick in das, was es in der Literatur zu einem Thema gibt. Am wichtigsten ist für mich am Ende das Literaturverzeichnis. Die Texte von Meyer enthalten didaktische Landkarten, mit denen ich entscheiden kann, wohin ich mich bewegen will und was ich auf dem Weg zu erwarten habe. Viele Kommilitonen fühlen sich ohne eine solche Anleitung hilflos, sie stolpern durch einen Dschungel, irren durch ein Labyrinth. Und wenn der Leitfaden ihnen die Angst nimmt, sich mit der Sache zu beschäftigen, weil sie an der Hand eines ver-

ständnisvollen und kompetenten Führers geleitet werden, wenn sie durch die Art der Präsentation ermutigt werden, die Sache packen zu können, und wenn die Lektüre sogar Spaß macht, weil der Text ›locker flockig‹, durch den Wechsel der Textsorten und den Einsatz von ›lustigen Zeichnungen‹ Vergnügen bereitet, man zur Mitarbeit aufgefordert ist, Rückmeldungen erfährt, so spricht das alles für diese Texte. Hilbert Meyers Leitfäden lese ich gerne!«

K. weiß inzwischen viel mehr und ungleich Gründlicheres über Unterrichtsmethoden, didaktische Modelle oder die Schultheorie, als sie bei Meyer zu lesen bekommt. Sie beherrscht den Stoff, weil sie viele der Texte studiert hat, in die Meyer bloß didaktisch einführt. K. bereitet es Vergnügen, Meyer, auch nachdem sie sich sachkundig gemacht hat, zu lesen. So beweist sie sich, daß sie mehr weiß und oft genaueres als Meyer anführt, – trotz der anschwellenden Volumina seiner Bücher. Einen Autor kritisieren zu können, macht als Erfolgserlebnis ja wirklich Spaß. Wenn K. die Bildungswirkung von Meyers Büchern lobt, so schließt sie nur bedingt von sich auf andere. Am Ende spricht sie nicht von sich, sondern advokatorisch von den hilflosen, mutlosen, spaßorientierten Studenten. Sie spiegelt mit dieser Doppelperspektive wohl genau, was Meyer den Lesern anbietet: zum einen eine Haltung, wie sie K. repräsentiert und zum anderen die Orientierung an einem Massenpublikum von Konsumenten, die sich bei Meyer wohl fühlen und deswegen bei ihm bleiben, statt mit Meyer gestärkt und von ihm geführt sich nun mit dem Thema selbst zu beschäftigen. Und in der Tat werden Meyers Bücher fast von allen Studenten gelobt – und konsumiert. Nur eine Minderheit ist abgeschreckt von der massiven Vereinnahmung durch die didaktische Präparation der Stoffe. Diese ist wohl der wesentliche Grund dafür, daß Dozenten, die ihren Studenten nicht allzu viel zutrauen, Meyer als Seminar- und vor allem als Prüfungsvorbereitungslektüre empfehlen.

## II

### DER MARKT

Auf seinem Gebiet ist Meyer eindeutiger Marktführer, er hat die didaktische Aufbereitung der Einführungsliteratur zur Vollendung getrieben. Das Marketing ist ausgefuchst und man erkennt die Anstrengung der Herstellung: Bereits der visuelle Eindruck, das Layout, die Durchgliederung der Stoffe, die Unzahl an methodisch variierten Hilfen erwecken beim Konsumenten den Eindruck, daß er dem Text und damit auch dem Thema gewachsen sein wird. Zugleich wird der Nutzen der Lektüre unmittelbar sinnfällig: Mit Versatzstücken aus Meyer läßt sich eine Seminararbeit schreiben, eine Klausur füllen, eine Prüfung bestehen, sofern – was nach meiner Erfahrung häufig der Fall ist – Dozenten die Studierenden dort abholen, wo sie sich befinden, eben bei der Fähigkeit, mit Konsens stiftenden Anmutungen zu operieren (der »ganze Mensch«) und Versatzstücke der memorierten Lektüre zu reproduzieren.

Meyer schreckt nicht ab durch längere Ausführungen, komplexere Argumentationen, den intensiven Durchgang durch Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen der dargebotenen Stoffe. Er verspricht: Verständnis leicht gemacht!

Meyer steht mit seinen Büchern nicht allein. Andere haben in jüngster Zeit ähnlich aufgebaute Bücher geschrieben und zum Teil damit vergleichbaren Erfolg gehabt.

Z.B. Herbert Gudjons' »Pädagogisches Grundwissen« hat schon nach kurzer Zeit die vierte Auflage erlebt, dank des identischen Versprechens: Er stellt die gesamte Pädagogik auf 341 Seiten vor, auch er ein Meister der Verdichtung (er benötigt nur etwas mehr als zwei Seiten, um das Grundwissen z.B. zu Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung zu präsentieren), auch er hilft mit Bearbeitungsaufgaben und Lernkontrollen. Diesen Text wird man wie in der Universität auch in Fachschulen oder gymnasialen Pädagogikkursen benutzen können, sofern an mehr als an Einführungen und Grundkurse eh nicht gedacht wird.

Nicht aber auf Gudjons oder andere Einführer werde ich in diesem Text näher eingehen, sondern auf Hilbert Meyer, denn in seinen Büchern wird die Textsorte in ihren Möglichkeiten der Didaktisierung ausgereizt. Meyer führt mit allen seinen Leitfadentbüchern in die Didaktik ein, und er geht dabei entsprechend der Didaktik vor, die er selbst favorisiert. Die Aussagen zur Didaktik werden durch die ihr entsprechende Didaktisierung im Buch gleichsam beglaubwürdigt. Wo aber am Ende der Gegenstand durch seine Darstellung erklärt wird, lauert die Gefahr der Tautologie, bzw. droht die Substitution des Inhalts durch die Methode. Das verweist auf eine neue Qualität der Einführungsliteratur.

Lehramtsstudenten haben wohl schon immer vor allem Lehrbücher gelesen, die Textsorte, mit der sie später selbst operieren werden. Diese legitimierten sich im Studium als »Einführungen in...« Nach ihnen sollte das wissenschaftliche Studium kommen. Aus Einführungen sind nun Leitfäden geworden. Schon jene besaßen entgegen ihrer pädagogischen Legitimation objektiv die Funktion, Prüfungswissen zu präsentieren. Von 1969 an las der angehende Lehrer Blankertz' »Theorien und Modelle der Didaktik« und konnte davon ausgehen, daß er nach einer sinnerschließenden Lektüre mit dem »Blankertz« durch die Prüfung kam. Hierzu mußte er mit den charakteristischen Merkmalen der Modelle nach Blankertz erläutern können, worin sich bildungs- und lerntheoretische Didaktik unterscheiden. Weder diese noch jene mußte er dafür eigens studiert haben. Um dahin zu kommen hatte sich der Leser bei Blankertz immerhin noch durch einen anspruchsvoll argumentierenden Text durchzuarbeiten. Er wurde als Leser von Blankertz über eine Fülle von Voraussetzungen für die Argumentation informiert, die ihn zugleich über sein fehlendes Wissen und Verständnis stolpern ließen. Blankertz' Ehrgeiz ging dahin, Studenten beim Aufbau einer didaktischen Fragestellung zu unterstützen und sie zugleich substantiell mit dem Stand der didaktischen Theoriebildung zu konfrontieren. Das begrenzte entscheidend die Didaktisierung des Stoffes.

Eine solche argumentative Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur läßt Meyer weit hinter sich, bei ihm triumphiert die didaktische Einstellung über das, worin eingeführt werden soll. Die Literatur wird durch den Autor nicht zugeeignet, als Stoff der eigenen wissenschaftlichen Bildung entfaltet, sondern immer schon als für andere zu Verarbeitendes bloß angeignet. Das macht im Kern den Warencharakter dieser Produktion aus. daß sie ihren Kunden findet, liegt nicht zuletzt daran, daß diese ebenfalls vor allem an Aneignung interessiert sind. Der Leitfaden wird zusätzlich zum Fetisch: Meyers Didaktik soll die Angst bannen, die vom Gegenstand ausgehen könnte. Ihm gelingt das dadurch, daß er den Gegenstand liquidiert, in den er einführen will.

Die didaktische Präparation der Welt, wie sie nunmehr in extremer Form durch Meyers Bücher betrieben wird, ist so alt wie die Pädagogik. Es geht mit der folgenden Kritik nicht um die grundsätzliche Infragestellung von Einführungsliteratur, verfochten wird nicht die puristische These, allein eine Lektüre von Originalen sichere einen Wissenszuwachs. Es gibt gute und schlechte Einführungen. Gute sind respektable Leistungen von Didaktikern, gelingt ihnen doch dreierlei in einem:

- eine dem Gegenstand angemessene, ihn voll entfaltende Zusammenfassung,
- eine Übersetzung dieser Zusammenfassung in den Verständnishorizont eines Lesers und
- die Ausnutzung von didaktischen Mitteln der Darstellung, die es dem Leser leichter machen, dem Text zu folgen.

Bereits Comenius hat solche Texte geliefert. Der *Orbis Pictus* stellt einen der ersten, höchst erfolgreichen Versuche dar, Lernende an die Hand zu nehmen. Comenius suchte nach einer Methode, wie allen alles vermittelt werden könnte und entdeckte die Möglichkeiten des Buchdrucks wie überhaupt die der mechanischen Künste für die Alphabetisierung und Aufklärung. Inzwischen sind wir alphabetisiert und Studenten sollten es allemal sein. Deswegen kann man die Auffassung vertreten, daß nach der Schule, in der den Lernenden auf ihrem Weg zu Schrift und Zahl geholfen wurde, das wissenschaftliche Studium kommt, in dem die Studierenden endlich mit wissenschaftlicher Literatur und nicht mehr nur mit Propädeutika konfrontiert werden. Es wäre Comenius wohl nicht in den Sinn gekommen, für Studenten einen didaktischen *Orbis Pictus* zu schreiben.

Gegen die Unterstellung, Studenten seien wissenschaftspropädeutisch qualifiziert, gehen Autoren wie Meyer offensichtlich davon aus, daß man sie bis zum zuweilen bitteren Ende, dem Staatsexamen, an ihre Aufgabe heranführen müsse. Wohin das führen kann, demonstriert in zugespitzter Form seine Leitfadensliteratur. Er denkt wie viele Dozenten: Würde man die Studenten unmittelbar mit Wissenschaft konfrontieren, sie müßten an ihr scheitern. Der zur Lektüre wissenschaftlicher Texte für unfähig befundene, zum Kunden der Leitfäden gemachte und als solcher bereits bei der Abfassung der Texte bedachte Student, bedankt sich für das pädagogische Verständnis, indem er blank reproduziert, was ihm geboten wird.

Mit der Abwendung eines möglichen Scheiterns des Studiums der Erziehungswissenschaft durch die Leitfäden wird der Sinn der Lektüre von Texten an der Universität verkehrt, eigentlich wird sie mit der Aufkündigung der Beziehung von Forschung und Lehre selbst überflüssig. Mit Meyer läßt sich das pädagogische Begleitstudium im Heimstudium bewältigen. Weil Meyer vormacht, wie man die Wissenschaft zu verständlichen Einheiten herunterbrechen kann, werden Studenten mutig, das von jedem Text zu fordern. Wo Lehrende dem nachgeben, gibt es eigentlich kein Seminar mehr. Wo tendenziell nur noch mit Einführungsliteratur gearbeitet wird, wird diese am Ende selbst leer, wird beliebig, wovon sie handelt, denn es gibt keine lebendige Beziehung der Leser mit der Sache mehr. Diese sagen mit Rückgriff auf die Leitfäden: Wenn wir nicht sofort und möglichst vollständig verstehen, was uns da vorgesetzt wird, dann spricht das gegen den Text. daß die Arbeit am Text im Durchgang durch und in der Lösung von Verständnisschwierigkeiten besteht, ist diesen Lesern fast schon fremd geworden. Warum so frustrierend, wenn es einfacher geht?

Darauf reagieren Didaktiker wie Meyer in affirmativer Weise: Sie ersparen den Studenten die Lektüre. Bei Meyer wird sofort deutlich, daß der Leser sich nicht mit Schultheorien selbst beschäftigen soll, sondern allein mit ihrem didaktischen Abziehbild. Warum 50 Seiten Parsons, wenn es 6 Sätze und ein Schema bereits tun? Weil die Einführung in die Schulpädagogik zusätzlich didaktisch gradiert ist, in einen Band für Anfänger und in einen für Fortgeschrittene, ist der Leser um die Sorge gebracht, das Studium der 781 Seiten könne Probleme aufwerfen.

Bevor das Falsche dieser Konstruktion an Meyers jüngstem Buch, seiner Schulpädagogik, immanently, im Durchgang durch das Material, nachgewiesen wird, möchte ich den Horizont der Kritik erweitern und zumindest beispielhaft eine Alternative zur Leitfadensliteratur diskutieren.

### III

#### VOM ARIADNEFADEN UND ANDEREN LEITFÄDEN

Die Grundidee einer der Beschäftigung mit der Sache selbst vorbereitenden, propädeutischen Literatur hat eine Vorgeschichte, die mit dem Typus organisierter Pädagogik, wie er im Lehramtsstudium institutionalisiert wurde, nur wenig gemein hat.

Einer der ersten Leitfäden, von dem wir durch die Literatur etwas wissen, ist der der Ariadne. Helfen soll er gegen eine Welt, die als Labyrinth erscheint, ein undurchschautes Artefakt, durch das der Faden führen soll. Nach Hans Blumenberg, dem Experten für »Höhlenausgänge« (1989), gab es noch viel ältere Orientierungshilfen für eine den Menschen feindlich gegenüberstehende Welt, als sie uns mit dem Mythos in bereits kulturell stark vermittelter Form begegnen.

Wer den Mut hatte, die reale Höhle zu verlassen, der kam oft zurück mit Hilfen, wie die anderen Jäger und Sammler sich im fremden Gelände zurechtzufinden hatten und in die Höhle zurückfinden konnten. Ihr Leitfaden bestand also in den beschriebenen Fährten und Pfaden, auf denen man sich auf der Suche nach Beute und unter Umgehung von Gefahren bewegen sollte. Sie bewährten sich beim nächsten Beutezug. Das Wissen um sie wurde kontinuierlich erweitert.

Beim Ariadnefaden haben wir es bereits in einem doppelten Sinne mit einem kulturellen Artefakt zu tun, einem Mythos, mit dem die Höhlenausgangserfahrung in eine erzählte symbolische Ordnung eingestellt wird. Aus den Hinweisen für eine unmittelbar praktische Auseinandersetzung mit dem bedrohlich Fremden der äußeren Natur wird nun eine List, mit deren Hilfe das Labyrinth, selbst ein künstliches Gebilde für die zum Aktionsfeld von Göttern umgedeutete Natur, durchschritten werden kann. Aus der Jagd nach dem Beutetier ist die Verpflichtung zum Opfer für den Minotaurus auf Kreta geworden. Ariadnes Liebster, Theseus, droht sich bei der Begleitung der Jungfrauen und Jünglinge im Labyrinth zu verlieren. Dort sollen seine Begleiter dem menschenfressenden Minotaurus geopfert werden. Ariadne hilft ihm doppelt: durch die Aushändigung eines ungeheuren Kräfte gebenden Schwertes, mit dem der Minotaurus getötet werden kann und durch ihr Wollknäuel. Der Geliebte entrollt ihn auf dem Weg ins Labyrinth zum Ariadnefaden. Dieser zeigt ihm zwar nicht den Weg im Labyrinth zu seinem Ziel, aber, nachdem er den Minotaurus getötet hat, den Weg heraus zurück zur Geliebten.



Das ursprüngliche Modell eines Lehrtextes als genau beschriebener Fährte und Jagdpfad macht noch die Verwicklung in direkte Welterfahrung deutlich. Das spätere Modell des Leitfadens erinnert dagegen an die mögliche Einsicht in die Getrenntheit der Menschen von der Erkenntnis der Welt. So einfach, wie es die Höhlenbewohner uns suggerieren, ließ sich Kultur nicht aufrichten. Die Angst vor unbewältigter Natur suchte ein Ventil in der Konstruktion von Mythen, die als Kulturleistung den Opferpraktiken gleichsam die Theorie lieferten. Die Suche nach Erklärungen für das bedrohlich Unbegriffene führte zur Erfindung der Götter und ihrer Agenten auf der Erde, zugleich zu Lehrtexten, die in der Vermittlung die unsichtbare und nicht direkt erfahrbare Substanz, den Grund der Dinge darzustellen suchten.

Von beiden Modellen haben sich die optimistische Aufklärung und moderne Pädagogik weit entfernt. Die Didaktik hat – trotz allem Gerede von einer geöffneten Schule – in der Regel mit der Welt außer ihrer Höhle nicht viel zu tun. Schon eher spiegelt sich in ihr die philosophische Anschauungs- und Gleichnishöhle Platons. Lehrer machen es den Schülern in der Höhle bequem, die Bilder werden immer schöner, sogar farbig. Die Didaktiker halten die von ihnen produzierten Schattenbilder nicht selten für Abbilder der Wirklichkeit, ja für diese selbst. Die Didaktik hält sich nicht lange bei der Frage auf, ob das Wissen, das sie vermitteln soll, vielleicht problematisch sei. Sie prüft nicht mehr das ihr Zugeschobene unter dem Kriterium seiner Wahrheit, Realitätshaltigkeit oder Lehrbarkeit, wie es noch Lehrer wie Sokrates taten. Sie wandelt die Sache vielmehr so behende in eine didaktisierte Form um, daß ihr mit Kritik nur noch schwer beizukommen ist: Vieles ist nur noch Stoff für etwas anderes: für Sensibilisierung, Vorbereitung auf, Einführung in... Wo das Einzuführende selbst ungeklärt bleibt, ist auch nicht zu sagen, wann man ausreichend eingeführt ist. Solcher Vermittlungsstoff ist nie wirklich beim Wort zu nehmen. Das Medium der Vermittlung ersetzt tendenziell das zu Vermittelnde. In dem Maße, in dem sie nur noch Agentur einer Vermittlung von etwas geworden ist, sie selbst kein Wissen mehr herstellen muß, um als Theorie für eine Praxis gelten zu können, wird die Didaktik selbst zu einem Schattenwesen, für den Kritiker zum ungreifbaren freundlichen Monster in einem Labyrinth von Vermittlungen. Am Ende dieser Entwicklung steht mit dem Typus der Meyerschen Bücher eine verselbständigte Pädagogik, die jeden Widerstand, der von der Sache ausgehen könnte, gebrochen hat, nicht zuletzt weil sie die Sache, die sie traktieren will, pädagogisch so dick verpackt hat, daß von ihr zwar unaufhörlich die Rede ist, aber durchgängig fast nur noch in der Form von Zuwendungsritualen an einen Leser. Niemand muß mehr zu etwas aufbrechen mit Hilfe einer Fährte, der Leitfaden hat seinen Zweck in sich selbst gefunden. Die Welt erscheint nicht mehr als Labyrinth, sondern als Spielwiese für positive Erfahrungen. »Schule ist machbar, Herr Nachbar«, und »Wege entstehen beim Gehen« heißt es gegen den Anflug von Zweifel. Hauptsache man bricht irgendwie auf und hinterläßt auf dem Weg Luftschlangen.

Ariadnes Faden ist ein Lehrstück gegen die Illusion, es wäre möglich, ein gestelltes Problem zu lösen, ohne es wirklich selbst zu tun. Die Hilfe durch den Faden als auch die mit ihm möglich werdende List der Menschen, rächen sich am Ende. Das Problematische beider besteht darin, daß der letztlich unbegriffenen Übermacht nichts wirklich Befreiendes entgegen gesetzt wird. Auch nach der siegreichen Rück-

kehr aus dem Labyrinth bleibt für Theseus die Übermacht der Götter, die Welt damit ein praktisches Rätsel. Die Gefahr geht vom weiterhin schicksalhaft Verhängten aus. Durch List verliert das Labyrinth zwar etwas von seinem Schrecken, aber zugleich bewahrt die Geschichte die Wahrheit über die Grenze der List als Mittel der Vernunft auf. Es bleibt bei der Differenz von Welt und Ich, von Wissen und Nichtwissen. Der Faden ist äußerst hilfreich, aber er steht noch nicht für Erkenntnis, sondern allein für eine Hilfskonstruktion. Der Held muß den Weg durch das Labyrinth suchen, den Minotaurus mit Hilfe des Zauberschwerts töten. Erst für den Fall, daß er das geschafft hat, wird der Rückweg am Faden möglich. Er entweicht dem Gefangensein in Unwissenheit durch die Spur, die er gelegt hat, bleibt aber ein Unwissender. Ohne die Hilfe von oben wären aller Mut und alle Anstrengung umsonst gewesen. Der alte Mythos erzählt damit eine äußerst moderne Geschichte. Der Faden der Ariadne zeigt uns so betrachtet die Illusion, es wäre möglich, ohne die Erkenntnis der Sache die Gefahr, die aus der Unwissenheit folgt, zu bannen.

Diese Botschaft haben die neuen Leitfäden kassiert. Einen Faden auszulegen, der die Nutzer darüber belehrte, wie wenig sie damit erreichen können, würde die Leser abschrecken. Die Studenten wollen keine problematisierende Lektüre über das Labyrinth ihrer Praxis und ihre eigenen Täuschungen, sondern Mutmacher und einen klar absehbaren instrumentellen Nutzen. Wer heute Meyer liest, der hängt allein in diesem Sinne wie Theseus an einem seidenen (Ariadne-)Faden: Er will mit dem Mut der Verzweiflung dank Schwert und Faden, die Gefahr bannen. Weil und solange es im Studium augenscheinlich nicht aufs Wissen ankommt (es in diesem Sinne gar kein Problem zu lösen gilt), sondern es vor allem darum geht, aus dem Labyrinth der Universität herauszukommen und das Monster Staatsexamen zu töten, kann der Student sich auf den Leitfaden verlassen.

Der Mythos erzählt noch von der Selbsttäuschung, die mit der List verbunden ist. Nach der Rückkehr des Geliebten steht beiden keineswegs ein Happy end bevor, sondern der nächste Akt der Verstrickung. Keine List ohne Rache! Theseus muß die mit ihm geflohene Ariadne dem Dionysos übergeben, dessen ältere Rechte er bei Drohung des eigenen Untergangs zu respektieren hat.

Zurück zu den Fährtsensuchern unter den Höhlenbewohnern. Sie hatten noch etwas zu wagen, für sie war das Draußen weitgehend unbekannte, unbegriffene, oft erschreckend taghelle Welt. Aber nur mit dem Ausgang aus der eng begrenzten Innenwelt der schützenden Höhle war das Überleben zu sichern. Draußen standen die Mutigen unter dem enormen Druck der Erkenntnis, sie mußten den Bedingungen für das Überleben schnell auf die Schliche kommen, sonst würden sie das Opfer der überlegenen Tiere. Das Wissen, das sie danach weitergaben, die Fährten die sie danach legten, waren im strengen Sinne verbunden mit der realen Welt der Objekte. Davon hat heute nur noch etwas in der Welt der Technik überlebt. Jene Höhlenmenschen generierten und elaborierten Wissen für die Orientierung in der Welt, dem diente das Orientierungswissen. Heute haben es die Menschen hierzulande ungleich leichter, sie müssen sich schon anstrengen, um vom Trampelpfad abzukommen. Ins Eigenheim zurückgekehrt warten im Kühlschrank Erfrischungen. Gesorgt haben dafür Geschäftsleute und spezialisierte Techniker.

Lehrer sind weder das eine noch das andere. Deswegen kann man gerade sie schier

endlos mit Propädeutika sich beschäftigen lassen, wie sie später dann Schülern gegenüber gleiches tun. In diesem Sinne kommt beides, Lernen und Lehren, zur Deckung. Sie führen ein, aber kommen mit den Schülern nie wirklich an: hinein in die Sache. Viele der neuen anspruchsvollen Qualifikationen, die sie vermitteln sollen, um die Schüler auf die Arbeitswelt vorzubereiten, benötigt man dort in Wirklichkeit nicht. Das schlägt zurück auf den Bereich der Lehre, führt mit dazu, daß es beim Propädeutikum bleiben kann.

Im Studium lernt man Schwimmen im Trockenen, muß nicht erfahren, was Bewegung im Wasser ist, weil sich herausstellt, daß es bei der Anstrengung nicht wirklich um die Vorbereitung auf das reale Schwimmen ging, sondern um anderes: ein Diplom für den irrealen Ernstfall, das Einstudieren von cleverem Tun-als-ob, die Ausprägung eines Habitus, mit dem symbolisch vermittelte Gewalt ausgeübt werden kann, usf. Insofern verschiebt sich die Erfolgskontrolle von der Praxis des Schwimmens zur Bewältigung eines Initiationsritus. Man muß den Übergang in ein anderes Feld bewältigen, nicht die Befähigung für eine Arbeit in dem Feld, von dem unaufhörlich die Rede ist. Was Wunder, daß Leitfäden, die das erfolgsorientiert anzuleiten versprechen, sich durchsetzen.«

#### IV

##### ALTERNATIVEN

Meyer postuliert für den Bereich der Didaktik die Einheit von Kopf, Herz und Hand, Ganzheitlichkeit und Schülerorientierung. Er verlegt die Wirklichkeit seiner Anliegen in seine Bücher, sie werden damit zu einer virtuellen Realität, ganzheitlichen Lehrens und Lernens. Auf diese Weise selbstbezüglich geworden, kann die Instrumentalisierung des Ansatzes frei von aller Ganzheitlichkeit erfolgen. Meyers Leitfaden führt den Leser durch das Buch und ins Examen, versprochen wird eine theoretisch gehaltvolle Vorbereitung auf die didaktische Professionalität eines ganzheitlichen Ansatzes. Das provoziert die Frage, ob es zu Meyers Substituierung sowohl von Praxis als auch von Theorie durch ein Buch, das die Einheit von Kopf, Herz und Hand simuliert, keine didaktische Alternative gibt.

Kürzlich besuchte ich eine prominente Adresse in der Ausbildung von Diplomhandelslehrern. Der Direktor zeigte uns, wie er angehende Lehrer von Industriekaufleuten ausbildet: vor allem ganzheitlich und handlungsorientiert. Die Studenten entwickeln und lernen den Umgang mit Multimedia. Mit deren Hilfe läßt sich fast in Echtzeit ein Unternehmen simulieren, in dem der spätere Industriekaufmann arbeiten wird. Am PC kann der Auszubildende alle Informationen abrufen, die notwendig werden können, um eine bestimmte Aufgabe im Betrieb zu erfüllen. Nach der Vermittlung eines Überblicks in Form einer Betriebsführung, findet sich der Auszubildende in der Abteilung Vertrieb wieder und der Anruf eines frustrierten Kunden reißt ihn mitten hinein ins betriebliche Leben. Der Kunde beschwert sich darüber, daß ein bestimmtes Produkt noch nicht eingetroffen sei und kündigt an, daß er sich in ein paar Stunden wieder melden werde und dann eine verbindliche Auskunft erhalten wolle. Nun muß sich der Auszubildende mit Hilfe der gespeicherten Informationen auf den Weg machen durch die verschiedenen Abteilungen. Er interviewt Mitarbeiter,

er schaut in die Akten, er studiert Arbeitsabläufe usf. bis er am Ende nicht nur den Kunden präzise informieren kann, sondern auch das ihm Mögliche dafür getan hat, daß die Produkte entsprechend dem Auftrag hergestellt und angeliefert werden.

Es ist dann nur fast so wie im wirklichen Leben, denn alles spielt sich mit dem PC ab. In ihm ist der Betrieb in so komplexer Weise datenmäßig verarbeitet, daß er mit der Tastatur regiert werden kann. Der Leitfaden ist hier soweit entwickelt, daß er nicht als solcher, sondern als Dateimanager auftritt. Alles, was der Auszubildende tut, muß er selbst tun und verantworten. Ihm sind alle Wege durch den Informationsinput didaktisch geebnet, so daß der Lehrer nur noch eingreifen muß, wenn der Schüler nicht mehr weiter weiß. Aber er kann ihn auch scheitern lassen, wenn er meint, daß das lehrreich für ihn sein könnte. Der Leitfaden schrumpft auf diese Weise in eine präzise Übersetzung von Organisationsbeobachtungen zu Files und Benutzeroberflächen, Videosimulationen etc.

Allein eines leistet dieses Modell nicht, es berücksichtigt das reale alltägliche Chaos der betrieblichen Abläufe bloß zu Beginn der Simulation, damit ein Konflikt entsteht, danach unterstellt es diesem eine standardisierte Handlungsrationaltät aller Beteiligten. Aber wir haben es ja hier mit positiver Pädagogik zu tun, also versteht sich, daß es darum geht, das Richtige zu lernen.

Immerhin erlaubt die CD-Rom den Lernenden, tief in die Innereien eines Betriebes zu blicken. Diese sind nach allgemeinen Beobachtungen modelliert, zugleich aber soweit fallspezifisch ausgelegt, daß »echte Probleme« auftreten können.

Das ist bei den Meyerschen Leitfäden nicht der Fall. Schule wird nicht dargestellt wie der Modellbetrieb, die Einführung verlangt keine Handlungsorientierung in dem Sinne, daß entsprechend der Simulation, Probleme gelöst werden müßten. Meyer denkt, wie seine praktischen Hinweise immer wieder deutlich machen, in seinen Büchern allgemein an Schule, wenngleich seine Beispiele vor allem aus der Primarstufe und der reformierten Sekundarstufe I stammen. Er orientiert seine Leser nicht mit Kopf, Herz und Hand an der möglichen Realität der Lehrerarbeit in einer realitätsnah durchsimulierten Schule. Theorien werden nicht so vorgestellt, daß der durch sie möglich werdende Erkenntnisgewinn durchsichtig und erprobt wird. Methodische Überlegungen werden nicht auf entsprechend methodisch interpretierte Handlungsaufforderungen verwiesen. All das wäre denkbar in einem Leitfaden, der selbst handlungsorientiert sein will. Was also Methode, Unterrichtsvorbereitung, Didaktik oder Schule real bedeuten können und wie sie zu Handlungsentscheidungen und -folgen der angehenden Lehrer führen, bleibt damit unbestimmt. Soweit widrige Bedingungen der Schule in den Blick geraten, werden sie mit einem positiv pädagogischen »Trotzdem« beantwortet. Daß dieser Widerspruch Meyer nicht auffällt und seine Leser augenscheinlich nicht stört, hängt damit zusammen, daß beide genau wissen, was die Literatur leisten soll: nicht die Befähigung dazu, ein Lehrer mit Kopf, Herz und Hand zu sein, sondern das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium zu bewältigen.

## V

### DIE EINFÜHRUNG IN DIE SCHULPÄDAGOGIK

Im Fortgang der Meyerschen Produktion wurden die Sachverhalte allgemeiner, während die Darstellungsweise immer didaktischer wurde: Er begann mit der Lernzielanalyse (1973), übersetzte das und erweiterte es in einen Leitfaden für die Unterrichtsvorbereitung (1980), baute diesen wiederum aus in ein Handbuch für Unterrichtsmethoden mit Theorie und Praxisband (1987), stellte diese zusammen mit Werner Jank ein in einen Band zu didaktischen Theorien (1991) und ist nunmehr bei einer Schulpädagogik für Anfänger und Fortgeschrittene angelangt (1997). Zunächst sollte man lernen, was ein Lernziel ist und wie man es operationalisiert, dann wie man Unterricht vorbereitet. Mittlerweile verflüchtigt sich der handlungsorientierende Charakter in die Anlage der Bücher. Zwar gibt es eine Fülle von Hinweisen in Meyers Jüngstem, mit denen der Leser auf die Rolle eines Entwicklers einer »lebendigen Schule« eingestimmt werden soll, aber weder ist dies das durchgängige Ziel des Leitfadens, noch entspricht es der Voreinstellung der Leser, die im Studium mit anderen Entwicklungsaufgaben als mit Schulentwicklung beschäftigt sind. Meyer würde nun sagen: eben, deswegen ist es der Band für Fortgeschrittene.

Der studentische Leser konsultiert den Band mit der Absicht, eine Einführung in ein Thema präsentiert zu bekommen, die all das enthält, Modelle, Theorien und Praxen, halt was man im Studium benötigen wird. Die Bände richten sich an alle Studenten, die sich auf ein Lehramt vorbereiten und an Referendare, die mit einem Bein in der Praxis stehen. Adressaten von Meyer sind deswegen weder Wissenschaftler noch erfahrene Praktiker. Damit geht es mit den Bänden weder um Synthesen von (neuen) theoretischen Erkenntnissen noch um die Erweiterung der Regelkompetenz der in der Schule Handelnden. Es geht allein um etwas Propädeutisches.

Fragen wir deshalb konkreter welchen Stellenwert das Thema Schulpädagogik in der Ausbildung besitzt und ob es sich um eines handelt, das den Studenten schon wegen seiner labyrinthischen Verschlungenheit und der Komplexität der theoretischen Aussagen in einem Leitfaden angeboten werden sollte?

In den Studienordnungen wird der Schulpädagogik kein privilegierter Ort zugewiesen. Man kann nicht sagen, das Studium könne nur erfolgreich absolviert werden, wenn dieses Thema gründlich behandelt worden ist. Aber unter das Thema lassen sich eine Fülle von Studienordnungsinhalten subsumieren, und sie tauchen entsprechend im Buch auf.

Meyer selbst stellt zu Beginn seiner Lektionen fest, daß jeder Student dank seiner langjährigen Erfahrung mit Schule wisse, was Schule sei. Dies kann natürlich nicht ohne pädagogische Absicht ausgesprochen werden: Es geht darum, das Vorverständnis bewußt zu machen und zu erweitern. Wüßten die Studierenden schon in etwa alles über Schule, warum sollten sie dann noch zum Meyer greifen? Beide Ziele werden auf 781 Seiten abgearbeitet, eigentlich für Studenten eine schiere Abschreckung (wie schon die Dicke der 460 Seiten didaktischer Modelle, oder die 730 Seiten Unterrichtsmethoden zuvor). Rechtfertigt die Komplexität des Gegenstandes diesen Umfang? Wäre weniger zu wenig oder doch mehr gewesen? Vieles, was man mit Schule in Beziehung bringen könnte, hätte noch mit aufgeführt werden können, vieles wäre deutlich differenzierter zu behandeln gewesen. Aber in diese Richtung sich

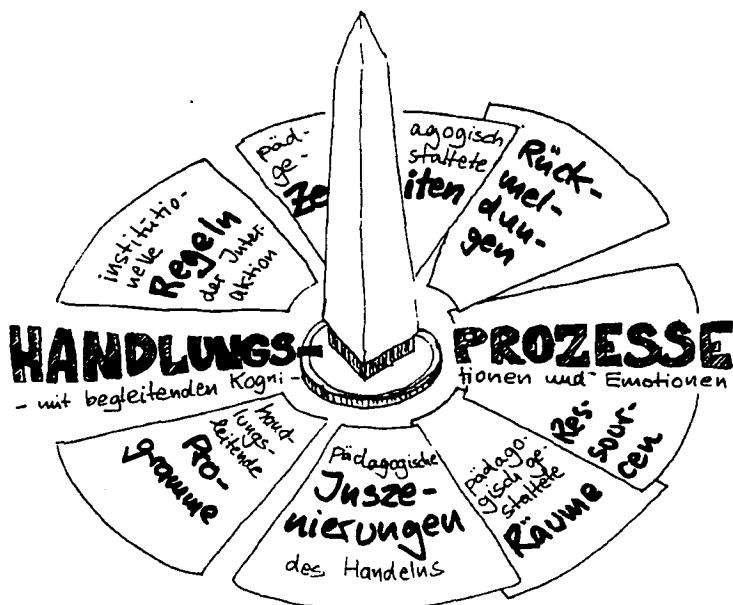
zu bewegen, hätte aus der Einführung in die Schulpädagogik eine Enzyklopädie der Schule gemacht.

Wer wie Meyer einführen will, muß wissen, was er auswählt. Bezogen auf die didaktische Aufgabe bedeutet dies zweierlei:

1. Es sind die Inhalte auszuwählen, die den Kern der Sache ausmachen, der immanent didaktisch verstanden, allererst die Sache in seiner ganzen Vielfalt zu erschließen erlaubt.
2. Sodann sind die Gegenstände zu fixieren, die den Studierenden den Zugang zur Sache an den Stellen ermöglichen, an denen sie auf eine Anleitung angewiesen sind.

Es fällt schwer, in der Gliederung des Werkes plausible Konsequenzen aus diesen grundsätzlichen Kompositionsaufgaben wiederzufinden:

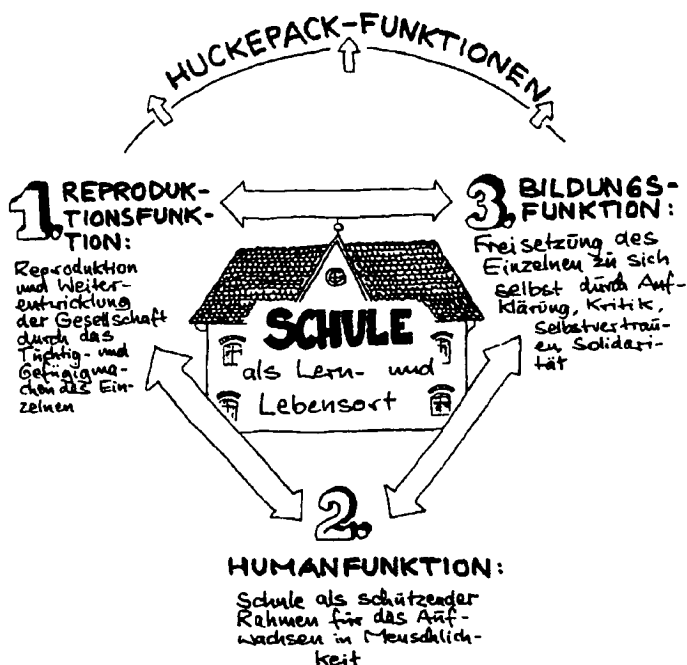
Meyer beginnt mit der Gundsatzfrage, was eine Schule sei und benötigt für eine sehr lebensnah schlichte Form der Klärung dieser Frage bereits 80 Seiten. In ihnen geht es um die »Schulpädagogik im Hinterkopfe« (Man muß den Leser eben dort abholen, wo...), danach um einige Begriffserklärungen (Erziehen und Unterrichten, Lehren und Lernen), schließlich um die Schule als Institution und Organisation. Mit der Aufmunterung »Die Menschen zuerst« behandelt er über 130 Seiten hinweg das Personal der Anstalt, indem er beschreibt, wie Schule aus der Sicht der Schüler, der Lehrer, der Hausmeister und Schulleiter aussieht. Die nächsten 125 Seiten sind dem Nutzen der Theorie gewidmet. Auf ihnen trägt er das Allerlei zusammen, das ihm dabei wichtig zu sein scheint, aber keine Theorie der Schule und auch keine kritische Diskussion der ihm besonders aussagekräftig erscheinenden Theorien. Statt dessen



werden Versatzstücke aus Theorien neben persönliche Bemerkungen gestellt, tauchen urplötzlich Hinweise auf Bezugstheorien etwa zu »Wahrheitstheorien« auf, ohne daß deren Stellenwert nachvollziehbar wird, wird ein »Barockgarten« zum Leitbild der Darstellung, ohne daß dies jenseits der Meyer wohl selbst ansprechenden Zeichnung etwas mit dem Thema zu tun haben muß, werden schließlich einige Funktionen der Schule dargestellt.

Hierbei dient Meyer jenseits einer halbwegs gründlichen Diskussion der einschlägigen soziologisch akzentuierten Theorien dem Leser eigene Beschreibungen als Funktionen der Schule an, so etwa die schöne Grundfunktion: »Aufwachsen in Menschlichkeit«. Augenscheinlich macht es für ihn keinen Unterschied, ob er sich auf strukturtheoretische Aussagen zur Funktion oder auf pädagogische Hoffnungen oder Aufgaben bezieht. Nachdem er quasi eklektisch mehrerlei nebeneinander gestellt hat, möchte er die »auseinanderdriftenden schulischen Funktionszuweisungen doch noch auf einen Namen bringen: »Schule«, sagt Dieter Vorrath, »ist der gelebte Widerspruch«. Schule lebt von und mit und trotz ihrer Widersprüche [...]« (S. 325). Alles kann gefordert werden und wenn es nicht realisiert werden sollte, geht es um einen Widerspruch. Der aber ist selbst wiederum alles: von, mit und trotz.

Das Thema wird zusammengefaßt durch eines der vielen Schemata, mit dem das jeweils Nebeneinandergestellte – als wäre dies eine theoretische Aussage – in einen für alles offenen Interdependenzzusammenhang gestellt wird. Der Leser weiß: das sind die drei Funktionen nach Meyer und sie hängen miteinander und mit der »Huckepackfunktion« zusammen.



Es geht weiter mit etwas Schulgeschichte, mit Aussagen zu den »Brennpunkten der Schulentwicklung«. Ab S. 374 beginnt eine Kurzcharakteristik der verschiedenen Schulstufen und -formen. Der Band endet mit einer Karte, nun einer zu den verschiedenen Formen von Schulen in freier Trägerschaft, wobei es Meyer gelingt, über fünfzig Schulen in Kästchen zu malen und das Ganze mit drei Seiten Text zu kommentieren.

Der zweite Band, der für Fortgeschrittene, beginnt nicht, wie man erwarten könnte, mit der Vorstellung von mehr und tiefergehendem Theoriewissen. Fortgeschritten zu sein bedeutet für Meyer, daß der Leser, der gründlich informiert ist, sich näher mit den Aufgaben zu beschäftigen habe, die auf ihn warten: erneut mit den Menschen, der Schulentwicklung, dem Leitbilderangebot, dem Organisationslernen, den Entwicklungsaufgaben der Lehrer, den Hilfen und Kontrollen und dem Emporarbeiten zu einem pädagogischen Ethos der lernenden Schule. Damit hat der Leser sich nunmehr handlungsorientiert auseinanderzusetzen. Meyer bemüht sich dabei augenscheinlich darum, den Trend der Zeit zu dokumentieren, und er bringt hier vor allem seine eigenen normativen Überlegungen ein. Er schließt mit den aphoristisch wirkenden Vorstellungen von den »Wegen, die beim Gehen entstehen« und vom »Lob der Langsamkeit« und der »Fähigkeit Loszulassen«.

Es ergibt sich ein Bild von Schulpädagogik als buntes Florilegium meistens nicht theoretisch oder konzeptionell abgeleiteter Themen und Unterthemen. Beide Bände werden durch eine Gliederungsintuition des Autors und die Suggestionenwirkung eines geschlossenen Ganzen beim Leser zusammengehalten. Gefüllt werden sie durch Versatzstücke aus Meyers Wissensrepertoire, das er in den Gang der Darstellung mit Bezügen und Exkursen einzuflechten sich bemüht.

Meyer versucht seine Leser etwas zu lehren, ihnen sein Bild einer guten Schule zu vermitteln. Mit zuweilen entwaffnender Offenheit bekennt er dabei seine Überzeugungen. Den von Meyer eingeladenen Korrektoren seiner Entwürfe ist aufgefallen, daß schon rein sachlich manches problematisch dargestellt wurde. Das ist dann für ihn der Anlaß, die Kritik abzudrucken. Alles wird so zum Teil der didaktischen Inszenierung, also auch die Kritik, indem der Autor zeigt, daß er von seinen Lesern lernen will. Er kommt nicht auf die Idee, die Sachverhalte entsprechend der Kritik korrekter darzustellen, sondern er läßt sich im Buch kritisieren. Zu seinen normativen Vorstellungen regt sich ebenfalls Widerstand bei seinen mitarbeitenden Lesern seiner Entwürfe. Auch diesen toleriert Meyer durch Abdruck und Kommentar. So wirkt das Ganze immer wieder wie ein nettes Gespräch und es verflüchtigt sich die Bereitschaft zur harten kritischen Diskussion der Aussagen. Wir schauen ja dem Autor dabei zu, wie er uns auch noch diese Arbeit abnimmt.

Seine vereinnahmende Form der Darstellung greift tief ein in die von ihm benutzte Begrifflichkeit. Wo mit ihr eigentlich eine von anderen verbindlich explizierte Aussage referiert werden müßte, integriert er sie in sein Anliegen, stützt sie so zurecht und zusammen, daß wie referiert wirkt, was in Wirklichkeit zur Unkenntlichkeit verkürzt worden ist. So ergeht es fast durchgehend den Theorien, die er zwar als mögliche eigene Optionen oder Opponenten anspricht, die er aber in ihrer Kritik nie wirklich ernst nimmt. Er sieht es eben anders. Gegen die kritische Gesellschaftstheorie und Pädagogik spricht, daß mit ihr nicht (nicht so gut) eine pragmatische Reform der Schule betrieben werden kann. Als unterhielten sich Schüler darüber, heißt es, daß die dialektische Positi-



**Dialektisches  
Wissenschafts-  
verständnis:**

**Th. W. Adornos**  
negative Dialektik:  
„Theorie und Praxis lassen  
sich nicht in ein Kontinuum  
eintragen.“ 1966

Deshalb kann es keine  
„Integration“ von  
Theorie & Praxis geben.  
**Theorie ist dazu da,  
die Praxis zu kritisieren  
und ihre Unvollkom-  
menheit nachzuweisen.**

**Geisteswissen-  
schaftlich-kritischer  
Ansatz:**

**Fr. D. E.  
Schleiermacher**  
„Die Dignität der pädä-  
gogischen Praxis ist un-  
abhängig von der Theorie;  
die Praxis wird nur mit der  
Theorie eine bewusstere.“  
1826

Deshalb muss die Theorie-  
bildung immer in „Tuch-  
föhlung“ mit der Praxis  
erfolgen.

Deshalb muss der  
**Praktiker pädagogi-  
schen Takt entwickeln,**  
um Theorie und Praxis  
zu vermitteln.

**Empirisch-analytischer  
und positivistischer  
Ansatz:**

**A. Comte**  
„Ich will zeigen, dass  
es Gesetze gibt, die die  
Entwicklung der Gesell-  
schaft ebenso genau be-  
stimmen, wie die Physik  
den Fall eines Steins  
berechnet.“ 1824

Deshalb sollten die  
Pädagogen versuchen  
pädagogische Gesetz-  
mäöigkeiten möglichst  
präzise zu erforschen.

und dann daraus  
**Prognosen und  
Technologien ent-  
wickeln.**

on auf der untersten Ebene schulpädagogischer Reflexion deutlich weniger zu »vermel-  
den« habe. Sie ist gut in »Detailkritik, aber sagt wenig zu konstruktiven Lösungen«. Die  
aber zu postulieren ist sein erklärtes Anliegen. Deswegen steht er auf der Seite der geis-  
teswissenschaftlichen Tradition. So einfach ist das. Vielmehr über die zur Wahl stehen-  
den Positionen und Meyers Interpretation erfährt der Leser nicht. dafür aber bekommt  
er ein Schema geliefert, mit dem die verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positi-  
onen nebeneinandergestellt werden können (S. 225). Die Sache ist somit im Kasten.

Der Eigensinn etwa, mit dem Meyer den Funktionsbegriff normativ nutzt, ist  
typisch für die konstruktive Wende des Ansatzes. Strukturtheoretische Begriffe wer-  
den umstandslos transformiert in praktisch gemeinte. Danach sollte nicht mehr von  
einer Funktion, sondern von einer Norm im Sinne Meyers die Rede sein. Plausibel  
muß sie nicht sein, aber doch wohl begründet werden! Das setzte eine sorgfältige  
Argumentation voraus, die weder hier noch an vergleichbaren Stellen erfolgt. Von  
daher drängt sich der Eindruck auf, daß er selbst keine theoretisch eindeutige, sub-  
stantiell das vorhandene theoretische Wissen aufnehmende Vorstellung von seinem  
Gegenstand hat, sondern daß er mit einer Mischung aus Kenntnissen, Optionen,  
Beobachtungen, Argumenten, ein Bild von Schule entwirft.

Für meine beiden Ausgangsfragen ist diese erste Auskunft im Durchgang durch  
das Buch destruktiv: Weder wird dem Leser der Kern der Sache präsentiert, so daß  
sie sich ihm selbst entfaltet, noch handelt es sich um eine Konzentration auf die  
Sachverhalte der Schule, die vorgestellt werden müssen, damit eine Orientierung der  
Leser möglich wird. Statt dessen ufert der Text aus in eine breite nette pädagogische  
Unterhaltung über all das, was man nach 13 Jahren Schule irgendwie schon wußte  
und ein Potpourri von Hinweisen auf Theorien. Von daher wird der zunächst unter-  
stellte didaktische Sinn eines Leitfadens verfehlt.

## VI

## DAS SCHEINPROBLEM DER ORIENTIERUNG

Mit meiner Extrapolation eines normativen Anspruchs an eine gute Einführung habe ich ein Orientierungsbedürfnis unterstellt, das so gar nicht wirklich vorausgesetzt werden kann. Was der Kern der Sache sei oder was die Gegenstände wären, die ohne Hilfe nicht so leicht erkannt werden könnten, die aber für die Orientierung wichtig sind, das ist den meisten Leser der »Schulpädagogik« wahrscheinlich ziemlich egal. Ihr Problem ist nicht der fehlende Durchblick durch die Sache, den ein Leitfaden ihnen eröffnen könnte, sondern ungleich einfacher das Bedürfnis nach einem Text, der es ihnen leicht macht, das zu leisten, von dem sie unterstellen, es würde von ihnen erwartet: in einer Klausur, in einer mündlichen Prüfung. dafür muß der Text so geschrieben werden, daß man ihn mit gutem Gewissen den Lesern in die Hand legen kann: einfach, klar und mit vielen Hilfsmitteln für das Verständnis.

Viele Studierenden haben ein Unbehagen am Abenteuer Schule. Manche von ihnen werden von der Literatur erwarten, daß sie ihnen sagt, wie sie mit den antizipierten Disziplin-, Motivations- und Bewertungsproblemen fertig werden können. Sie suchen nach Unterrichtsrezepten, die schon einmal Sicherheit versprechen. Davon handelt Meyer nur am Rande, statt dessen von der Welt des Hausmeisters oder Herbarts Vorstellung vom erziehenden Unterricht oder die Idee der Landerziehungsheime. All das ist nicht wichtig als Teile eines Orientierungsrahmens, der sie auf das Abenteuer vorbereitet. Mit alledem werden aber Bausteine möglichen Fachwissens gesammelt, das man in der Prüfungssituation gut gebrauchen kann, sofern in dieser nicht mehr als das einführende Wissen abgefragt wird. In den zwanzig Minuten einer mündlichen Themenbearbeitung ist bei einem gutwilligen Prüfer eh nicht mehr zu machen als die mit subjektiven Erfahrungen angereicherte Aussprache über die eine oder die andere Zeichnung, Landkarte, begriffliche Unterscheidung, These und Gegenthese.

Meyer bekommt seine Zustimmung auch, weil er zu recht davon ausgeht, die Studierenden wüßten ziemlich genau, was Schule ist, ihnen müßte weder erklärt werden, was die Tätigkeit eines Lehrer ist, noch was ein Hausmeister zu tun hat. Warum fällt das nicht zurück auf den Autor? Es gibt bei der Lektüre der Meyerschen Bücher viel ganz oder ansatzweise bereits Bekanntes zu entdecken. Merkwürdig ist, daß dies aus der Sicht der Rezipienten für den Autor spricht. Oft wird der Leser gar nicht merken, daß er schon wußte, was ihm da vorgestellt wurde. Ihm gefällt der Text, weil er die Einsicht, den Nachvollzug einer These als seinen Lernerfolg verbuchen kann. Auf diese Weise werden Prüfungsangst und Narzißmus beim Leser kurzgeschlossen. Gut tut auch, daß so nebenbei vieles aus dem Nebenbei mitgeteilt wird, mit Karikaturen, Dönekens, Briefen, Personalien. Dadurch wirkt alles herrlich locker, leicht und informativ: etwa ein Wissen darum, was ein Schulleiter den lieben langen Tag tut oder wie Konferenzen ablaufen. Als wüßte man etwas über die vielen großen Denker und weniger großen Pädagogen, werden sie mit Zeichnungen vorgestellt. Nun weiß der Leser: so etwa sehen Benner, Brockmeyer, Daschner aus. Aber das hat nichts mit dem Dschungel, dem Labyrinth, der Komplexität zu tun, sondern eher mit der Welt des Trivialen, Alltäglichen.

Das wäre nicht einfach nur abzubilden, sondern in pädagogischer Absicht selbst zum Thema eines Leitfadens zu machen, etwa indem es wiederum in seiner Funktion

theoretisch begriffen würde und nicht blank als Deskription in Gestalt eines Schulleitertagebuchs daherkäme. Viele Einzelinformationen stehen isoliert im Buch, wer danach sucht, sollte besser in enzyklopädischen Handbüchern und Lexika nachschauen. Bevor die Leser darüber stolpern, daß sie gar nicht in Theorien eingeführt werden, eben weil sie nicht so recht verstehen, worum es bei den Hinweisen auf Theorien eigentlich ging, werden sie beruhigt mit Schemata, Definitionen, Bildchen, Tableaus, Landkarten und ausdifferenzierten Handlungsfeldern.

So etwa im für die Schulpädagogik wohl wesentlichen Kapitel 4.5 über Schulleitertagebuchs: Dieses kommt mit weniger als vier Seiten Text aus, dafür werden uns neun Portraitphotos gezeigt und zwei Zeichnungen vorgelegt.

Zu der einen heißt es erläuternd »In der mittleren Spalte befinden sich die geisteswissenschaftlichen (1) (3) (8) – links davon (2) (7) die dialektischen, auf halber Höhe (4) (5) die ideologiekritisch und die am Kritischen Rationalismus orientierten Ansätze. Rechts (6) (9) nehmen wir »fremde Eroberer« aus anderen Disziplinen, nämlich aus der Soziologie, Sozialisationsforschung und Systemtheorie, in das Bild auf.« (234). Danach wird das Repertoire auf wenigen Zeilen abgearbeitet. Zum Eroberer Parsons heißt es etwa: »Ganz schlicht ausgedrückt besagt diese Theorie, dass die Struktur der Schule eine Folge ihrer gesellschaftlichen Funktion sei.« Der Funktionalismus schaut auf die Funktionen der Schule, wie der Materialismus auf das Materielle, kritische Theorie auf die Kritik, der Idealismus auf das Ideelle, die Geisteswissenschaften auf den Geist. Alles klar! Dem auf diese Weise schlicht nicht Verständlichen muß man nicht nachtrauern, denn augenscheinlich kann man es ganz schlicht ausdrücken: »These 6.16: Erfahrungen ohne Theorie sind blind. Theorien ohne Erfahrung sind leer« (S. 240). Wie wahr.

## VII

### EINE PROBELEKTION

Sowohl die Theorie- als auch die Erfahrungslosigkeit, zu der die Darstellungsweise führt, sei an der ersten Lektion veranschaulicht. In ihr geht es um Schule als »Lern- und Lebensort«. Mit einer Annäherung an die Leser sollen diese sich der Schulpädagogik in ihrem »Hinterkopfe« bewußt werden und sie mit »dem Stand der Forschung« konfrontieren. Auf diese Weise würden ihnen »blinde Flecken bewußt«. Auch für den bereits mit der Theorie vertrauten, sei das Buch nützlich, denn es enthalte ein Orientierungsangebot, mit dem »Sie ihre Theorie an den von der Wissenschaftlergemeinschaft entwickelten Theoriebeständen abarbeiten [...]« können (S. 15). Das klingt recht anspruchsvoll.

Es folgt der erste Arbeitsauftrag. Der Leser soll in sein Buch in einem einzigen Satz eine Definition schreiben, was Schule sei. Damit zeigt sich bereits, es handelt sich um ein aktives Buch. Der pädagogische Zweck der Übung wird sofort verraten: Die Leser sollen erkennen, wie schwierig es ist, diesen einen Satz zu formulieren. Auch der Autor bekennt, daß er dabei Probleme hatte. Die Sache ist komplizierter. Also muß man weitermachen: Man bekommt Hinweise darüber geliefert, welche »Statusgruppen« mit Schule zu tun haben. Vom Lehrer über den Hausmeister zu den Eltern, der Pastorin, dem Zirkuslehrer, dem Kultusminister, dem Schulforscher, dem

# SCHULTHEORIEN Überblick

## 1. Geisteswissenschaftlich-hermeneutische Ansätze:

**Herman Nohl:**  
Schule als Ver-  
mittlungsinstanz  
zwischen Familie  
und Gesellschaft  
(1935)

**Theodor Willems (1967):**  
Wissenschaftsschule

**Erich Weinger:**  
"Schule muss eigen-  
ständig sein. Im Bil-  
dung vermittelt zu  
können." (1929)

5.

## Ideologiekritische Intervention:

**Bijan Adl-Amini (1975):**

"Es gibt keine  
Selbständige  
Schultheorie. -  
Sie ist Teil  
der Criticism-  
lumentheorie."

## 2. Aufforderung zur Nüchternheit:

**Theodor Litt (1925):** Schule be-  
trachtet sich in ge-  
sellschaftlicher Ab-  
hängigkeit und "re-  
lativer Autonomie"  
zugleich.

## 3. (untauglicher) Versuch, die Schultheorie aus der Didaktik herauszurechnen:

**Heinrich Roth (1969):**  
Schule ist optimale  
Organisation von Lern-  
prozessen.

**Wolfgang Schulz (1969):** Didak-  
tische Theorie  
der Schule

## Radikalkritik auf der Grundlage des Kritischen Rationalismus (jedoch folgenlos):

4.

**Wolfgang Krump (1970/1973)**  
"Was bisher vorgelegt wurde, ist  
nur Pseudtheorie."

6.

## Struktural-funktionale Schultheorie:

## 7. Dialektisch orientierte Neuansätze:

**Theodor Schulte (1980):** Schule ist  
eine in sich wider-  
sprüchliche Lernver-  
mittlung mit eva-  
luationären Perspek-  
tiven.

**Ludwig Dörnyei (1983):** Schulische  
Methoden und bio-  
graphische Erfahrung  
stehen im - Konflikt  
- hin aufeinander -  
Widerstand zuein-  
ander.



## 8. Bildungstheoretische Neuansätze:

**Hartmut von Hentig:** hat die  
Schule neu ge-  
dacht, muss die  
Schultheorie aber  
noch dazufügen.  
(1935)

**Wolfgang Klafki:** hat  
viele verstreute  
Beiträge, die  
zusammenge-  
fasst werden  
sollten.

**Talbot Parsons (1959):** Die  
Schule als so-  
ziales System

**Karl-  
heinz  
Pöhlke (1983)**

**Holger  
Kand (1980):**  
Gesellschaft-  
liche Funk-  
tionen von  
Schule

**Klaus Her-  
mann  
Reinmann:**  
Wie kommt  
Schule?  
Schule!

**Klaus Jürgen  
Tillmann**

## 9. Systemtheoretische Ansätze:

**Niklas Luhmann/  
Klaus-Georg  
Schörr (1979)**

**Jürgen Die-  
terich/Henr.  
Elmar Tenorth  
(1977):** Schule  
als Rahmen  
zum Aufwachen

**Rainer  
Winkel**  
hat



eine schö-  
ne Hand,  
aber Ben-  
ners Fra-  
gen hat er  
auch noch  
nicht beant-  
wortet.

**Dietrich Benner (1977)**  
Schulpädagogik prüft die  
Legitimität der Schule  
als Institution, ihrer  
Lehrpläne u. Didaktik.

		Didak- tik
	Curri- culum- theorie	
Schul- theorie		?

Handwerker, der die Schule repariert, bis hin zu den Kulturbeflissenen sind dies nach der Rechnung von Meyer stolze 13 Millionen Bundesbürger. Als aktiver Leser denkt man sich dabei, daß ein solcher Katalog doch noch beträchtlich erweitert werden könnte, etwa um die Menschen, die um Schulen herum wohnen, oder Professoren ausländischer Universitäten, die mit deutschen Studenten zu tun haben und wenn Verkehrspolizisten genannt werden, warum dann nicht auch Greenpeace? Auf diese Weise könnten wir die Zahlen derjenigen beträchtlich steigern, die alle »im Mittelpunkt unseres Buches stehen«. Am Ende sind wir das Volk.

Meyer nimmt auf alle Menschen Bezug, die Ansichten über Schule haben. Die werden, obwohl sie im Zentrum stehen, Gottseidank nicht alle entwickelt, oder auch nur mit dem »Stand der Forschung« als empirisch erhobene Ansichten über Schule dargestellt. Entsprechend der Handlungsorientierung bekommt der Leser vielmehr erneut etwas zu tun: Er soll sich einen ruhigen Platz suchen: »[...] legen Sie ein DIN-A4-Blatt vor sich auf den Tisch und machen Sie als Erstes in der Mitte des Blattes einen kleinen Kreis mit dem Begriff, um den es gehen soll, in diesem Fall also »Schule«. Überlegen Sie ein oder zwei Minuten lang in aller Ruhe [...], welche Assoziationen Ihnen einfallen, und tragen Sie diese dann einfach so, wie sie Ihnen in den Sinn gekommen sind, auf den Ästen und Astgabelungen Ihrer Mindmap ein.«

Wer es noch nicht verstanden hat, der bekommt umseitig eine ausgefüllte Mindmap als Vorbild vorgelegt. Wenn der aktive Leser seine Aufgabe erfüllt hat, fragt er sich vielleicht, ob er das Ergebnis in sein Buch einkleben soll. Vielleicht möchte er auch nur wissen, was er damit anfangen könnte. Gebraucht wird seine Mindmap jedenfalls nicht mehr, denn es geht mit etwas anderem weiter: Das pädagogische Verhältnis des Autors zu seinem Leser beruht augenscheinlich auf Gegenseitigkeit, also legt er als nächsten Schritt sein Vorverständnis dar, freilich überraschenderweise nicht in der Form seines Mindmap, sondern mit einigen Sätzen unter Spiegelstrichen. In seiner Diktion heißt es. »Wir fühlen uns...«, »Wir haben eine Vision...«, »Schule soll so gestaltet werden...«, »Schule ist für uns keine Idylle...« »Schule muß gestaltet werden...«. »Wir schreiben dieses Buch, weil wir unzufrieden sind mit der Schule, wie sie ist.« Wir steht also für den Autor, der pluralis majestatis für eine Geste, derzufolge Meyer immer auch an seinen Leser denkt?

Weiter geht es mit der Erweiterung der Perspektive vom Ich (Leser) und Wir (Meyer) zur Wahrnehmung der anderen. Meyer hat uns hierfür ein Rätsel entworfen. Sechs Aussagen über Schule stehen zur Wahl und sie müssen zu sechs verschiedenen Autoren zugeordnet werden: »Schule ist ein FIK-Gefängnis« schreibt der eine, ein anderer: »Schule ist der gelebte Widerspruch«. Meyer fragt, wer könnte das gesagt haben? Ersteres sicherlich nicht der zur Wahl gestellte Erziehungswissenschaftler oder Kultusminister, sondern wahrscheinlich das Grundschulkind, letzteres formulierte vielleicht ein Erziehungswissenschaftler, aber davon gibt es so viele! Die Auflösung folgt vier Seiten später.

Auf diese Weise warm mit dem Thema geworden, begleitet uns Meyer zum Kapitel »Begriffserklärungen«. Er schlägt »nach reiflicher Überlegung folgende, wenig originelle Arbeitsdefinition vor.« Von solchen werden wir im ersten Band 40 kennenlernen. Arbeitsdefinitionen sollen wohl den Lernprozeßcharakter des Definierens kennzeichnen. Alles ist noch offen, veränderbar, vorläufig, eben in der Entwicklung.

Wer so definiert kann schwerlich auf das hin festgenagelt werden, was er definiert. Im wissenschaftlichen Kontext ist von einer Definition dagegen Klarheit der unter ihr entfalteten Begriffe zu erwarten. Im Leitfaden geht es dagegen pädagogisch zu? »Schulen sind Institutionen zur gemeinsamen und planmäßigen Erziehung und Unterrichtung der heranwachsenden Generation.« Das klingt sehr trocken, breit gefaßt. Die Arbeit mit der Definition, etwa ihrer Diskussion und oder Erläuterung fällt erst einmal aus, statt dessen geht es mit einem munteren Frage-Antwortspiel weiter. »Woher kommt das Wort ›Schule‹?«, fragt der eine Anonymus und ein anderer antwortet. »Fällt eine Ballett-, eine Feuerwehr- oder eine Fahrschule unter diese Definition?« Stellen wir uns also ganz dumm. Es gibt keine dummen Fragen, sondern nur dumme Antworten, auf die letzte lautet sie entwaffnend einfach »Ja!«

Der so auf seine blinden Flecken aufmerksam gemachte Leser, kann sich der Präzisierung der Arbeitsdefinition zuwenden. Schule soll »auf Dauer gestellt« sein, hat eine »Mindestgröße«, »bestimmte Aufgaben« [!] und einen »Bildungsauftrag«. Meyer stellt fest, daß seine Arbeitsdefinition eine deskriptiv-analytische (beschreibende) und eine normative (wertsetzende) Seite habe. Beide Betrachtungsweisen seien in einer »oft schwer zu durchschauenden Art ineinander verwickelt«. Aber er erklärt uns Lesern nicht, was beim Durchschauen getan werden sollte, bei der Entwicklung eines klaren Verständnisses, sondern er teilt im Gegensatz dazu mit, daß das Spannungsverhältnis zwischen beiden Betrachtungen alle anderen Definitionen durchziehen werde. Man wird also damit leben müssen, daß sie verwickelt sind, denn es geht schon weiter: Was ist die »Heranwachsende Generation«? Ähnlich wie soeben bei der Anreicherung der Arbeitsdefinition Schule werden nun einige Merkmale versammelt: Alter, Lernen müssen, psychologische Kriterien, »Ende der Kindheit« Als ob Meyer das letzte Kriterium auf eine gute Idee bringen würde, auf ein assoziativ erinnertes Stück aus der von ihm aufgenommenen Literatur, liefert er uns nun ein »ideologiekritisches Zitat« aus dem Kursbuch 121:2 von Marko Martin. Der erklärt, daß das Kriterium eines sei, das von »Homogenitätssüchtigen« erfunden worden sei, eine »sehr marxistische Fragestellung« werde damit in den Raum gestellt. »Na und. Sobald eine Ansammlung disparater Individuen durch eine Etikette definiert wird, ist sie beherrschbar. für Politiker, für Werbeleute, für ein Heer von Experten...«. Meyer fragt uns, »welcher Generationsbegriff stichhaltig« sei. Also stehen wir vor der Wahl zwischen Meyers Liste oder dem Zitat von Marko. Aber die Antwort darauf fällt schwer, denn weder so oder so ist ein Begriff entfaltet worden. Eine Entscheidung scheint aber auch nicht wichtig zu sein. Meyer erklärt: »Man verstrickt sich bei diesen Abwägungen schnell in theoretische Ungereimtheiten. Deshalb verzichten wir auf demographische, soziologische oder psychologische Definitionen und machen eine pragmatische Festlegung: Wir legen fest, dass mit dem Begriff ›heranwachsende Generation‹ jene Jahrgänge einer Gesellschaft im Alter von ca. 6 bis circa 20 Jahren gemeint sein sollen, die durch Gesetz schulpflichtig sind [...]«. Das könnte den Leser doch ratlos machen: Geht doch, was nicht gehen sollte? Was ist der Unterschied zwischen einer demographischen, soziologischen, psychologischen Definition und einer pragmatischen Festlegung? »Pragmatisch« steht wohl für eine weiche Festlegung, eine, die man ähnlich wie eine Arbeitsdefinition nicht mit theoretischer Kritik belegen kann. So locker, wie der Text insgesamt komponiert und prä-

sentiert wird, geht es auch bei Festlegungen zu: Alles soll nicht auf die Goldwaage gelegt werden, es kommen dann eh nur Ungereimtheiten heraus! Theoretische Anstrengung lohnt nicht, kann der Leser daraus folgern, besser ist ein Reden im sachlichen Ungefähr.

So wie an dieser einführenden Stelle geht es durchgängig im Buch zu. Meyer variiert lediglich den Einsatz didaktischer Mittel, die Strategie aber, mit den Problemen fertig zu werden, ist immer die Gleiche. Er betreibt so sehr Mimikry an einen Leser, der nichts Genaues weiß, und wohl auch nichts Genaues wissen will, daß er unbedenklich dem Affen unausgesetzt Zucker gibt. Wer dagegen an einer Klärung der Sachverhalte interessiert ist, legt nach wenigen Seiten das Buch frustriert zur Seite. Er erfährt nicht, was ihm versprochen wurde (die gesammelten Ergebnisse der Wissenschaftlergemeinschaft vorgestellt zu bekommen). Nichts wird bis zu dem Punkte entfaltet, an dem die Sache geklärt oder zumindest eine Neugier auf etwas zu Klärendes entfacht wäre. Statt dessen wird der Leser wie ein Grundschüler oder ein Teilnehmer eines Spiel- und Methodenworkshops an die Hand genommen.

## VIII

### HILF MIR, ES SEIN ZU LASSEN

Studierende reden über Schule offen und bereitwillig, wenn sie erlebnisorientiert an das Thema herangehen dürfen, ja sollen: Sie erinnern sich an vergangene Zeiten, an nette Lehrer oder langweilige Stunden. Am Ende erstellen sie ggf. eine Befindlichkeitscollage und erhalten dafür vielleicht sogar einen Schein. Sobald sie aber genötigt werden, in einem wissenschaftlichen Sinne über Schule nachzudenken, beginnend bei zu erarbeitenden Theorien über Schule und daran anschließend bei der kritisch-prüfenden methodischen Befragung von Theorie und Praxis, flüchten viele von ihnen in die Position der Erfahrungslosen. Sie wissen dann im Zweifelsfall von nix.

Meyer holt sie dort ab, wo sie sich befinden, aber er läßt sie auch da stehen, wo sie sind, indem er in seinem Buch mit allen Regeln der didaktischen Kunst, den Übergang von Vorverständnis und der Ahnung des Neuen zum Verständnis vermeidet.

Noch ist es nicht soweit, daß man überall an der deutschen Hochschule Staatsexamen machen kann mit der Bereitschaft, Anekdoten aus dem Praktikum zu erzählen und Erlebnisse zu versinnbildlichen, Leerformeln auszuschmücken. Im Staatsexamen soll vielerorts noch ein Anflug von Wissenschaftlichkeit gewahrt werden. Die für dumm gehaltenen Studenten können anspruchsvolle Literatur nicht mehr lesen, urteilen so manche Hochschullehrer. Blankertz' »Theorien und Modelle« ist bereits viel zu schwierig, also reduzieren wir den Anspruch, bieten wir ihnen Meyer an. Den verstehen sogar Dozenten, die mit dem Prüfungsthema »handlungsorientierter, schülerorientierter Unterricht« in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit nichts zu tun haben, es aber prüfen sollen. *Helfe mir, es selbst zu tun*, hieß es bei einer Klassikerin der Pädagogik. Nunmehr wird die Hilfe soweit getrieben, daß nichts mehr zu tun übrig bleibt, außer Meyer zu lesen und ihn sinngemäß zu verarbeiten.

## ANMERKUNGEN

- 1 Die Erben des Wissens jener Höhlenbewohner waren etwa die indianischen Pfadfinder, die die weißen Eroberer faszinierten, so wenn sie fremde Geräusche, unscheinbare Spuren im Sand, Gerüche, das Verhalten der Tiere usf. genau zu deuten wußten. Die Weißen waren oft so klug, auf diese Kompetenz zu vertrauen, manche von ihnen lernten von den Roten und machten sich selbst auf den Weg. Spätere Eroberer und Entdecker standen vor der Wahl, sich auf dieses Modell der Welterkenntnis zu verlassen oder aber mit dem aus zweiter Hand, den oft in der Distanz zur zu entdeckenden Welt aufgeschriebenen Theorien zu operieren: der Vorbereitungsliteratur der Zeit. Die Reisen in die große Kälte, als es an den Polen noch etwas zu entdecken galt, überlebten in der Regel jene Studenten des realen Lebens, die Konzeptentwickler und Propädeutiker gingen in ihr unter. Die britische Admiralität hatte eigene Theorien, wie man am besten die Northwest-Passage schaffen könnte. Sie hatte ihr Wissen in der Nordsee oder im Atlantik erworben und zu allgemeinen Aussagen verdichtet. Die Eskimos waren für sie ungebildete Wilde. Nur diese aber überlebten in den Polarzonen.
- 2 Zu dieser letzten Zeit des Höhlenausgangs vor der Reise auf den Mond waren solche Abenteuer bereits massenmediale Schauspiele für gewagtes Leben, Ersatz für das, was in der Realität als durch und durch bereits Vermitteltes erschien. An den Polen ging es in der Auseinandersetzung mit fremder Welt um ein atavistisch gewordenes Modell des Kampfes um das Überleben, im wahren Leben bloß noch um die Erfüllung parzellierter Funktionen. Mit der ganzen Sache, im Medium der Wissenschaft, der Führung eines Betriebes oder eines Krieges, hatten nur noch die wenigsten zu tun. Die anderen sollten gehorchen. Was man von ihnen verlange, wurde ungeschminkt erklärt.

## LITERATUR

- Blumenberg, Hans: Höhlenausgänge. Frankfurt 1989.  
Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1995.  
Meyer, Hilbert L: Leitfaden zur Lernzielanalyse. Frankfurt 1973.  
– ders.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein 1980.  
– ders.: Unterrichtsmethoden I und II. Frankfurt 1987.  
– ders./Jank, Werner: Didaktische Modelle. Frankfurt 1991.  
– ders.: Schulpädagogik. Frankfurt 1997.